

Beckmann, Hans-Karl

## Das Verhältnis von Theorie und Praxis als Kernfrage für eine Reform der Lehrerbildung

*Beckmann, Hans-Karl [Hrsg.]: Lehrerbildung auf dem Wege zur Integration. Weinheim ; Berlin ; Basel : Beltz 1971, S. 167-177. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 10)*



Quellenangabe/ Reference:

Beckmann, Hans-Karl: Das Verhältnis von Theorie und Praxis als Kernfrage für eine Reform der Lehrerbildung - In: Beckmann, Hans-Karl [Hrsg.]: Lehrerbildung auf dem Wege zur Integration. Weinheim ; Berlin ; Basel : Beltz 1971, S. 167-177 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-232573 - DOI: 10.25656/01:23257

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-232573>

<https://doi.org/10.25656/01:23257>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

10. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

10. Beiheft

Lehrerausbildung  
auf dem Wege  
zur Integration

Herausgegeben von Hans-Karl Beckmann

Verlag Julius Beltz · Weinheim · Berlin · Basel

*Anschriften der Autoren dieses Heftes:*

- Hochschuldozentin Dr. Gertrud Achinger, 3001 Altwarmbüchen, Königsbergerstr. 5  
Oberstudienrat i. H. Dr. Hans-Werner Baumann, 35 Kassel, Helfensteinstr. 48  
Prof. Dr. Hans-Karl Beckmann, 32 Hildesheim, Greifswalder Str. 24c  
Prof. Dr. Ulrich Bleidick, 2 Hamburg 13, Sedanstr. 18/19, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Fachausschuß 9, Sonderpädagogik  
Ob. St. Dir. Dr. Kurt Fackinger, 63 Gießen, Reichenberger Str. 3  
Wiss. Ass. Dr. Klaus Feldmann, 2848 Vechta, Mühlenstr. 41  
Prof. Dr. phil. habil. Gert Heinz Fischer, Oberstudiendirektor, Leiter des Studienseminars I für das Höhere Lehramt an Gymnasien in Kassel, 35 Kassel-Harl., Buchenweg 20  
Prof. Dr. Helmut Freiwald, 29 Oldenburg, Wittsfeld 72  
Prof. Dr. Gustav Grüner, 6101 Seeheim, Wingertsweg 20  
Roland Hein, 355 Marburg/L., Forschungsstelle für vergl. Erziehungswissenschaft an der Universität Marburg, Am Krummbogen 28  
Prof. Dr. Wilhelm Himmerich, 6251 Eschhofen, Bahnhofstr. 44  
Ass. des Lehramts Dr. Hartmut Hoefer, 33 Braunschweig, Donnerburgweg 50  
Wiss. Ass. Dr. Dietrich Hoffmann, 34 Göttingen, Bühlstr. 2  
Oberstudienrat i. H. Dr. Hans Arno Horn, 6 Bergen-Enkheim, Danziger Str. 3  
Akad. Rat Dr. jur. Eberhard Knittel, 355 Marburg/L., Savignyhaus, Universitätsstraße 6  
Priv.-Doz. Dr. med. Horst Kuni, 355 Marburg/L., Lahnstr. 4a, Klinik und Poliklinik für Nuklearmedizin  
Prof. Dr. Dieter Lüttge, 32 Hildesheim, Braunsberger Str. 48  
Prof. Dr. Hans Rauschenberger, 6 Frankfurt/M 50, Kurzröderstr. 7  
Prof. Dr. Wolfgang Roscher, 32 Hildesheim, Carlo-Mierendorff-Str. 53  
Prof. Dr. Friedrich Roth, 6051 Nieder-Roden, Leipziger Ring 279  
Dr. Leo Roth, Päd. Hochschule Niedersachsen, Abt. Göttingen, Empirisches Forschungs- und Lehrzentrum, 34 Göttingen, Waldweg 26  
Prof. Dr. Georg Rückriem, 4401 Roxel bei Münster, Danziger Straße 8  
Prof. Dr. Tobias Rülcker, 1 Berlin 41, Oehlertring 27  
Prof. Dr. Karl Sauer, 314 Lüneburg, Thornerstr. 10  
Wiss. Ass. Hans J. Schmidt, 314 Lüneburg, Magdeburger Str. 66  
Prof. Dr. Kay Spreckelsen, 334 Wolfenbüttel, Kleine Breite 16  
Prof. Dr. Hartmut Vogt, 46 Dortmund-Hörde, Alemannenstr. 4  
Prof. Dr. Gerhard Wehle, 404 Neuss, Lörickstr. 37

# Inhalt

## Vorwort

## I. Gegenwärtige Situation der Lehrerausbildung

GERHARD WEHLE	Ausbildung der Lehrer an Grund- und Hauptschulen . . . . .	1
KURT FACKINER	Situation und Probleme der Gymnasiallehrausbildung aus der Sicht der zweiten Phase . . . . .	9
GUSTAV GRÜNER	Das Studium der Lehrer an beruflichen Schulen in der BRD — Tatbestände und Probleme . . . . .	15
ULRICH BLEIDICK	Die Ausbildung der Lehrer an Sonderschulen . . . . .	23
HARTMUT VOGT	Lehrerbildung in der DDR . . . . .	31
HANS ARNO HORN	Die Lehrerausbildung in Schweden . . . . .	49
ROLAND HEIN	Die Lehrerausbildung in Frankreich . . . . .	61

## II. Reformvorschläge in systematischer und vergleichender Sicht

GERT HEINZ FISCHER	Stellungnahmen und Modelle zur Lehrerausbildung — Anmerkungen zum Stand der Diskussion . . . . .	73
EBERHARD KNITTEL	Reform der Juristenausbildung . . . . .	97
HORST KUNI	Die Phasen der medizinischen Ausbildung . . . . .	105

## III. Hochschuldidaktische Probleme der Lehrerausbildung

### 1. Die „Grundwissenschaften“ in der Lehrerausbildung

GEORGE RÜCKRIEM	Stellung und Funktion der Erziehungswissenschaften in der Lehrerausbildung . . . . .	109
TOBIAS RÜLCKER	Die Funktion der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung . . . . .	117
HELMUT FREIWALD	Antwort an die Erziehungswissenschaft aus der Sicht der Politikwissenschaft . . . . .	123
DIETER LÜTTGE	Stellung und Funktion der Psychologie in der Lehrerausbildung . . . . .	129
GERTRUD ACHINGER/ KLAUS FELDMANN	Stellung und Funktion der Soziologie in der Lehrerausbildung . . . . .	135

## 2. Die Stufenproblematik

HANS RAUSCHENBERGER	Die Spezialisierung der Lehrerausbildung auf Schularten und Schulstufen . . . . .	141
---------------------	---	-----

## 3. Fachdidaktik zwischen Erziehungswissenschaften und Fachwissenschaften

WILHELM HIMMERICH	Fachdidaktik zwischen Erziehungswissenschaft und Fachwissenschaften . . . . .	149
WOLFGANG ROSCHER	Ästhetische Erziehung heute — Hochschuldidaktische Probleme und Bezugssysteme . . . . .	155
KAY SPRECKELSEN	Inhalte der Fachdidaktik am Beispiel der Entwicklung naturwissenschaftlicher Curricula . . . . .	161

## 4. Das Theorie-Praxis-Problem in der Lehrerausbildung

HANS-KARL BECKMANN	Das Verhältnis von Theorie und Praxis als Kernfrage für eine Reform der Lehrerausbildung . . . .	167
GERT-HEINZ FISCHER	Praxis im Rahmen des Studiums und der Berufseinführung . . . . .	179
FRIEDRICH ROTH	Ein Zentrum für Lehrerausbildung und Hochschuldidaktik . . . . .	187

## IV. Besprechungen

KARL SAUER	Hans-Karl Beckmann: Lehrerseminar-Akademie-Hochschule . . . . .	197
HARTMUT HOEFER	Hans-Günther Bigalke: Studienseminar und Lehrerausbildung . . . . .	199
LEO ROTH	Karl Frey und Mitarb.: Der Ausbildungsgang der Lehrer . . . . .	203
HANS-WERNER BAUMANN	Gottfried Preissler: Versuche zur Volksschul- und Gymnasiallehrerausbildung . . . . .	207
DIETRICH HOFFMANN	Heinrich Roth: Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld, Lehrerbildung . . . . .	209
HANS-J. SCHMIDT	Zur Reform des pädagogischen Studiums und der Lehrerausbildung, hg. von H.-K. Beckmann . . . .	213

## Das Verhältnis von Theorie und Praxis als Kernfrage für eine Reform der Lehrerbildung

### I

Verstehen wir unter *Praxis* das pädagogische Verhalten des Lehrers in der Schule, so steht außer Frage, daß die Beanspruchungen des Lehrers im letzten Jahrzehnt erheblich stärker geworden sind: einerseits sind die generellen Erwartungen an die Schule größer geworden, andererseits sind im Zuge einer Verwissenschaftlichung der Inhalte die sachlichen Anforderungen größer geworden; dazu kommt, daß die im Raum der Schule gestellten Erziehungsaufgaben schwieriger geworden sind, zumal frühere Lösungsmöglichkeiten — seien sie nun patriarchalisch oder autoritär — nicht mehr zu Gebote stehen. Bedeutsam ist, daß das pädagogische Verhalten des Lehrers in wachsendem Maße differenzierter gesehen wird. Es wäre reizvoll, an dieser Stelle genauer auf die „Lehrerrolle“ einzugehen<sup>1)</sup>; hier sei zunächst verwiesen auf das Berufsbild des Lehrers, wie es die Bildungskommission gesehen hat. Sie unterscheidet fünf verschiedene Aufgaben, die ausreichen können, um den Prozeß der Differenzierung der Funktionen des Lehrers deutlich zu machen<sup>2)</sup>.

#### 1. Das Lehren bzw. Unterrichten

Hier liegt sicher — vom zeitlichen Umfang her, aber auch von der Intention der Schule her — der Schwerpunkt der Arbeit des Lehrers. Die Erfüllung dieser Aufgabe erfordert Reflexionen über das Ziel von Schule, über das Ziel des Faches und über die Lernziele der jeweiligen Unterrichtseinheit. Neben der Einsicht in die Fachstruktur muß der Lehrer über Kategorien zur Auswahl der Inhalte und über ein umfassendes Instrumentarium von Unterrichtsmethoden verfügen. Dazu kommen in wachsendem Maße Spezialkenntnisse über den sinnvollen Einsatz von technischen Medien.

#### 2. Das Erziehen

Die Dogmen von Entwicklungsphasen und -stufen reichen als Orientierungshilfe nicht aus, um die umfangreicher und schwieriger gewordenen Erziehungsaufgaben der Schule zu erfüllen. Differenzierte anthropologische und soziologische Kenntnisse sind erforderlich, um die Situation der Jugend in der Gegenwart zu kennen, verständnisvoll darauf zu reagieren und die jungen Menschen zur Selbständigkeit und eigenem Urteil zu führen. Es muß erwartet werden, daß jeder Lehrer die hier liegenden Wert- und Normentscheidungen reflektiert und immer wieder in Frage stellt.

#### 3. Das Beurteilen

Auch wenn man der Entwicklung höchst kritisch gegenübersteht, ist es zur Zeit ein Faktum, daß die Schule in hohem Maße zu einem „Instrument des sozialen Aufstiegs“ (Plickat) geworden ist. Damit hat die Aufgabe des „Beurteilens“ eine doppelte Funk-

tion: vornehmlich soll sie Grundlage sein, um dem jungen Menschen auf seinem spezifischen Bildungsweg weiterzuhelfen; außerdem bleibt notgedrungen die Beurteilung im Blick auf die Zeugniserteilung. Es erscheint höchst problematisch, daß der Lehrer bei der Erfüllung dieser Aufgabe weithin auf seine Meinung verwiesen ist und kaum über ein Instrumentarium verfügt, um Grenzen und Möglichkeiten objektiver Urteile zu erkennen<sup>3</sup>).

#### 4. *Das Beraten*

Wenn man sich einmal vergegenwärtigt, wie allgemein die Auskünfte der Lehrer über ihre Schüler formuliert sind, wird deutlich, daß die Kategorien außerordentlich pauschal und die Empfehlungen zum Abstellen von Mängeln kaum fachspezifisch sind<sup>4</sup>). Wenigstens in den ersten Ansätzen muß jeder Lehrer über diagnostische Kenntnisse verfügen, um Erziehungshilfe leisten zu können. Wenn die grundlegende Aufgabe von Schule — die der individuellen Förderung — nicht nur ein Postulat in den Einleitungen zu Richtlinien oder Bildungsplänen bleiben soll, dann muß der Lehrer zur sachgemäßen Beratung angeleitet werden.

#### 5. *Das Innovieren*

Die Aufgaben des Innovierens muß in doppelter Hinsicht gesehen werden: einmal geht es um den Qualifikationserhalt des Lehrers, d. h. er muß Methoden zur Verfügung haben, um sich auf seinen „Berufswissenschaften“ auf dem laufenden zu halten. Darüber hinaus aber geht es darum, den Lehrer in die Lage zu versetzen — aus einer bewußten Distanz zum System, in dem er arbeitet —, dieses System zu verbessern und ggf. zu verändern.

Man mag streiten, ob die Differenzierung der Aufgaben des Lehrers bereits ausreicht; für die Frage, wie der Lehrer diese Aufgaben und Erwartungen erfüllt, genügt sie völlig. „Der Lehrer verhält sich in der Klasse weithin noch so, wie Lehrer schon immer sich verhalten haben: intuitiv und persönlichkeitspezifisch“<sup>5</sup>). Der Fachmann für Unterrichten und Erziehen fehlt in der Schule; der Lehrer befindet sich noch in einem „semiprofessionellen“ Status. Die Frage ist berechtigt, wie sich die Theorie entwickelt hat und wie weit sie in der Lage ist, die Professionalisierung des Lehrerverhaltens voranzutreiben.

## II

Das schwierige Problem der Theoriebildung kann hier nicht umfassend dargestellt werden; es kann nur durch eine Reihe von Hinweisen die Diskussionslage markiert werden. Ausgangspunkt ist die Feststellung, daß es eine Vielfalt von Theoriebegriffen gibt und daß sie gebunden sind an die jeweilige Struktur der Wissenschaft, an die Art der wissenschaftlichen Methoden, an das jeweilig vorliegende leitende Interesse und an die vorliegenden Reflexionsebenen.

Die Schwierigkeit, eine „Theorie des pädagogischen Verhaltens“ zu entwickeln, liegt zunächst daran, daß für die Erhellung der Berufsaufgabe des Lehrers eine Anzahl von Wissenschaften Relevanz haben; wir können sie unter dem Begriff der „Berufswissen-



schaft des Lehrers“ zusammenfassen: Erziehungswissenschaft, Pädagogische Psychologie, Pädagogische Soziologie, Aspekte der Politikwissenschaft und einige Fachdidaktiken (deren jeweiliges Verhältnis zur Fachwissenschaft ein zusätzliches Problem zur Theoriebildung darstellt).

Die genannten Disziplinen haben je nach ihrer Intention und ihren wissenschaftsmethodischen Auffassungen unterschiedliche Theoriebegriffe entwickelt. Wissenschaftlich kann nicht entschieden werden, welche nun für eine Theorie des pädagogischen Verhaltens relevant werden können, wenn nicht das Auslesekriterium genannt wird. Das pragmatische Kriterium der Wirksamkeit in der Praxis kann nicht ausreichen, zumal die „Wirksamkeit“ unterschiedlich interpretiert werden kann. Ein besserer Maßstab zur Beurteilung liegt in der Analyse der angewandten wissenschaftlichen Methoden. Da aber Wissenschaftsmethoden nicht Selbstzweck sind, liegt das entscheidende Kriterium in dem „leitenden Interesse“<sup>6)</sup>. Die hinreichende Beschreibung von Praxis, die generelle Verantwortung für den Beruf sind zwar erste Kriterien, reichen aber nicht aus, wenn nicht die Zielsetzung schärfer markiert wird: *Gestaltung und Veränderung von Praxis*; damit ist Theoriebildung zu verstehen „im Hinblick auf die Klärung des Problems der Selbstbestimmung, der Demokratisierung, der Emanzipation in pädagogischer Perspektive“<sup>7)</sup>. Unter Wahrung dieser Zielsetzung wäre es denkbar, in Kooperation mit den anderen genannten Wissenschaften zu einer Theorie des Lehrerverhaltens zu gelangen. Dabei wird der jeweilige Anteil der einzelnen Disziplinen unterschiedlich sein, je nachdem, welcher Teilaspekt des pädagogischen Verhaltens untersucht wird: Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Innovieren.

Damit aber kommen zwei bedeutsame Aspekte von Theorie des Lehrerverhaltens in den Blick: Einerseits geht es um die bereits angesprochene *kritische Seite* von Theorie, die dem Lehrer eine Distanz zur eigenen Praxis vermitteln muß — wobei der Grad der Veränderung von Praxis auf dem Hintergrund der gesellschaftlichen Implikationen jeweils bewußt gemacht werden muß —; andererseits geht es aber auch um eine *instrumentale Seite* von Theorie, die Kategorien und Sachkenntnisse vermittelt, mit denen wissenschaftlich begründet und sachgemäß die genannten Berufsaufgaben des Lehrer erfüllt werden können. „Solche Konzentration ist teils gerechtfertigt durch den wissenschaftlichen Charakter der modernen Berufswelt selbst; wenn Wissenschaft bereits ein konstitutives Element der Praxis ist, gehört die wissenschaftliche Ausbildung im genannten Sinn zu den notwendigen und unerläßlichen Bedingungen für die Bewältigung der Praxis“<sup>8)</sup>. Die genannten Wissenschaften müssen in viel stärkerem Maße als bisher die Verantwortung vor der Praxis durch die Entwicklung instrumentaler Theorien realisieren, wenn auch nur im Sinne von „Theorien mittlerer Reichweite“. Allerdings ist diese dringliche Aufgabe unaufgebbbar an folgende drei Bedingungen gebunden:

- a) Die Vermittlung solcher instrumentaler Theorien darf von den *Verfahren der Erkenntnisgewinnung nicht getrennt* werden<sup>9)</sup>.
- b) Die Vermittlung instrumentaler Theorien ist jeweils gebunden an die kritische Theorie, die Entscheidungskriterien für den Einsatz des Instrumentariums liefert. Das kritische Moment kann also nicht einer einzigen bestimmten Wissenschaft zugeordnet werden, sondern gehört als notwendiger und unaufgebbbarer Bestandteil zu jedem Bereich der „Berufswissenschaft“ des Lehrers.
- c) Die Theorien sollten sich zu einem Ganzen fügen, „das allerdings sowohl in seinen

Einzelheiten als auch als Ganzes durch Forschung jederzeit wieder revidiert werden kann.<sup>10)</sup>“

### III

Nachdem zunächst versucht wurde, die Veränderungen in Praxis und Theorie zu markieren, wenden wir uns jetzt dem Verhältnis von Theorie und Praxis zu, das sich im Zuge der genannten Veränderungen auch gewandelt hat<sup>11)</sup>. Generell kann gesagt werden: Das Postulat einer engen Bezogenheit von Theorie und Praxis, das die Pädagogik als Wissenschaft seit Schleiermacher kennt, reicht heute nicht mehr aus, um den Veränderungen gerecht zu werden; es muß differenzierter gesehen werden:

1. In wachsendem Maße wird das Verhältnis von *Forschung* bestimmt; damit wird die von H. ROTH 1962 festgestellte „realistische Wendung“ in wachsendem Maße realisiert.

2. Die Theorie orientiert sich nicht mehr im Sinne der alten „Schulpädagogik“ ausschließlich am Lehrer oder am Schüler, faßt nicht mehr Schule nur „als Weg des Kindes“ (Langeveld) auf, sondern entwickelt eine „Schulwissenschaft“, die auch die *gesellschaftlichen* und *institutionellen* Bedingungen von Schule einer Untersuchung unterwirft.

Hier erscheint es hilfreich, von einem Verhältnis von Theorie und Praxis *im engeren und im weiteren Sinne* zu sprechen, wie es das Funkkolleg Erziehungswissenschaft tat<sup>12)</sup>. Damit wird der Blick auf die Tatsache gelenkt, daß die „innere Schulverfassung“ in eine „äußere Schulverfassung“ eingelagert ist und daß bei der Untersuchung der Bedingungen und Möglichkeiten von Unterrichten und Erziehen beide Aspekte berücksichtigt werden müssen. Der weitere Aspekt stellt nicht nur den übergreifenden Zusammenhang dar, sondern „beeinflußt die Realisierung pädagogischen Handelns und seine Qualität unmittelbar, insofern es hier um die Schaffung der institutionellen Bedingungen für pädagogisches Handeln geht.“<sup>13)</sup>“

3. Wenn unsere Lehrer heute noch weithin ein „gebrochenes Verhältnis“ zur Theorie haben, liegt es auch an der Art der bisher tradierten Theorie. Das pädagogische Handeln ist so komplex, daß eine einfache Lösung des Theorie-Praxis-Problems nicht möglich ist. Die Vermittlung eines *Problembewußtseins* reicht zur Erfüllung praktischer Aufgaben nicht aus; die Theorie muß auch ein *Lösungsbewußtsein* vermitteln. Dazu ist aber erforderlich, daß Wissenschaft auch die Feinstruktur von Unterricht erforscht. Dazu gehört aber auch, Modelle in der Praxis zu erproben.

4. Wie bereits an anderer Stelle betont wurde, wird die Theorie des pädagogischen Verhaltens von einer Anzahl von Wissenschaften bestimmt. Das aber heißt, daß diese Theorie in entscheidendem Maße von einer Integration verschiedener wissenschaftlicher Aspekte zur Lösung einer bestimmten Problemsituation abhängt. *Diese Integration aber ist selbst als eine wissenschaftliche Aufgabe zu begreifen*, zumal eine einfache Addition der Aspekte wegen der unterschiedlichen Struktur der beteiligten Wissenschaften nicht in Frage kommt.

5. Erkenntnisstand und Problembewußtsein der als Berufswissenschaften gekennzeichneten Wissenschaften sind u. E. soweit entwickelt, daß sich diese Wissenschaften in Kooperation der *Entwicklung einer Kasuistik* stellen müssen. Damit wird der Theorie-Praxis-Bezug erst konkret und eine Realitätskontrolle der beteiligten Wissenschaften eingeleitet. In Fallbesprechungen (nicht Rezepten!) kann eine Theorie beweisen, wieweit entwickelte Modelle in der Lage sind, praktische Probleme zu lösen und Praxis zu verändern.

#### IV

Auf dem Hintergrund des skizzierten Verhältnisses von Theorie und Praxis ist zu fragen, ob der Lehrer in die Lage versetzt wird, die ihm gestellten Aufgaben sachgemäß zu lösen<sup>14</sup>). Es dürfte unmittelbar einsichtig sein, daß der Lehrer diese Aufgaben nicht allein angewiesen auf seine Erfahrungen und Überzeugungen lösen darf und kann. Die heutige pädagogische Praxis verlangt Sachkenntnis und ein hohes Maß an kritischer Distanz zur eigenen Tätigkeit. Die geforderte Distanz bezieht sich allerdings in gleichem Maße auf die Erwartungen und Anforderungen der Gesellschaft. Die Diskussion um eine Reform des Curriculums hat deutlich gemacht, wie schwer durchschaubar und regulierbar die Anforderungen der gesellschaftlichen Mächte an die Schule sind. Sicher ist, daß sich der Lehrer nicht zum Erfüllungsgehilfen der verschiedenen Erwartungen machen darf. Das aber heißt doch, daß er in die Lage versetzt werden muß, die Zusammenhänge, in denen sein Berufsfeld, die Schule, steht, zu durchschauen. Hier liegt m. E. einer der entscheidenden Gründe für eine wissenschaftliche Lehrerausbildung. Zwei Lösungswege für die Erfüllung der Aufgaben des Lehrers sind in einer demokratischen Gesellschaft verbaut: Er ist nicht allein Subjekt der Erziehung, kann nicht Menschen „nach seinem Bilde“ erziehen; er kann und darf sich aber auch nicht auf Erlasse, Anordnungen, seine eigene Weltanschauung zurückziehen und damit zum Funktionär bestimmter Interessengruppen werden. Deshalb ist zu fragen: *Vermittelt die heutige Lehrerausbildung dem Lehrer die kritische und instrumentale Theorie*, von der hier geredet wurde? *Erhält der künftige Lehrer in hinreichendem Maße Problem- und Lösungsbewußtsein*, so daß er in die Lage versetzt wird, auf wissenschaftlicher Grundlage seine Entscheidungen zu begründen?

Folgende Hinweise sollen die Beantwortung der gestellten Fragen erleichtern:

1. Die Liberalisierung des Studiums künftiger Lehrer ist soweit fortgeschritten, daß nur einzelne Mosaiksteine einer Theorie des pädagogischen Verhaltens gesammelt werden. Aus dem vorher Gesagten wird aber deutlich, daß man heute keinen Lehrer in die Schule schicken darf, der nicht über die Kategorien und Sachkenntnisse verfügt, die zur Erfüllung der hier dargestellten fünf Aufgaben nötig sind. Die Freiheit eines wissenschaftlichen Studiums hat dort seine Grenze, wo es um die Erfüllung einer von der Gesellschaft gestellten Aufgabe geht.

2. Das Angebot der „Grundwissenschaften“ ist so disparat, nicht aufeinander und auf den Beruf des Lehrers bezogen. Den beteiligten Wissenschaften aber ist ihr spezifischer Anteil an dem pädagogischen Feld abzufordern.

3. Fachwissenschaft und Fachdidaktik werden in den einzelnen Bundesländern sehr verschieden umfangreich studiert; eine gewisse Übereinkunft über die Zuordnung der beiden Bereiche ist noch nicht gefunden.

Es fehlen noch Untersuchungen, wieviel Einsicht in eine Fachwissenschaft nötig ist, um wissenschaftsbezogen unterrichten zu können. Noch immer wird das Fach absolut gesetzt, obwohl die Curriculum-Forschung nach neuen Zuordnungen forscht und obwohl unleugbar ist, daß nach den 5 Aufgaben des Lehrers Fachwissenschaft *nur eine* Komponente in der Theorie des pädagogischen Verhaltens sein kann.

4. Obwohl vor einer Fixierung der Ausbildung auf Schulstufen gewarnt werden muß, ist ein hinreichendes Angebot von stufenbezogenen Veranstaltungen notwendig. Zur Zeit ist die Theorie noch nicht soweit, um generell das Stufenspezifische herauszuarbeiten; andererseits fehlt es gerade für diese Aufgabe an sachkundigen Dozenten.

5. Die Beziehungen zur Praxis sind institutionell zu wenig abgesichert, als daß sie durchgängig zu einem Anstoß für die Forschung und Gestaltung von Praxis werden könnten. Eine Integration von Theorie und Praxis findet nur selten statt, zumal das Interesse der Dozenten an den Problemen der Praxis nicht durchgängig ausgeprägt ist.

6. Kooperative Veranstaltungen werden in wachsendem Maße angeboten, aber dem guten Willen sind sachlich und personell enge Grenzen gesetzt. Die Zusammenschau aus den verschiedenen wissenschaftlichen Aspekten geschieht nur selten.

Die in diesem Abschnitt gestellten Fragen über die Lehrerausbildung in der Gegenwart müssen von der inhaltlichen Seite aus überwiegend negativ beantwortet werden: Die realistische Wendung der Lehrerausbildung hat noch nicht stattgefunden.

## V

Neben der inhaltlichen Seite der Lehrerausbildung muß aber auch die institutionelle Regelung der Ausbildung in zwei Phasen gesehen werden. Meine These lautet:

*Unter dem Überbau eines wissenschaftlichen Studiums entwickelt sich in der zweiten Phase eine neue seminaristische Ausbildung. Die zweite Phase steht in der Gefahr, das Wirksamwerden von Wissenschaft in der Schulpraxis zu verhindern.*

Zunächst muß auf zwei Strukturfehler bei der Planung der 2. Phase hingewiesen werden, die sich bis zur Gegenwart nachteilig auswirken: Einmal findet und fand keine intensive Sachdiskussion über Inhalt und Form der 2. Phase statt; die Hochschulen zeigten bis auf wenige Ausnahmen kaum Interesse an der Gestaltung der zweiten Phase; zum anderen lag von Anfang an die Verantwortung für die 2. Phase in der Hand der Schulverwaltung, die ihrer Struktur nach mehr an einem reibungslosen Ablauf von Schule und Unterricht als an einer theoretischen Fundierung der Ausbildung interessiert war; damit aber wurde die zweite Phase zu einem *Instrument der Anpassung an die reformbedürftige Praxis*.

Auf vier weitere Nachteile muß hingewiesen werden:

### 1. Die Frage der inhaltlichen Zuordnung von 1. und 2. Phase

Betrachtet man die Erlasse und Empfehlungen zur 2. Phase, so kann man weithin feststellen, daß die Erwartungen auf einen völlig neuen Ausbildungsgang zielen. Die globalen Themen erinnern an den Vorlesungskanon herkömmlicher Schulpädagogik oder Päd. Psychologie. Man hat den Eindruck, in der 2. Phase wird kräftig nachexerziert. — Wo aber könnte die eigentliche Aufgabe liegen? Wiederholung der Themen des Studiums? — Vertiefung der Themen des Studiums? — Erweiterung der Themen auf schulische Verwendung? — Erfüllung von Forschungsaufgaben? — Oder (und das scheint mir die einzig sinnvolle Aufgabe zu sein): Lösung des konkreten Falls im Bewußtsein erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Kategorien.

### 2. Die Qualifikation der Verantwortlichen in der 2. Phase

Bei allem Respekt vor dem Einsatz und der Arbeit der Seminarleiter in der 2. Phase muß gesagt werden, daß sie hoffnungslos überfordert werden. Es ist bezeichnend für unsere schulpolitische Situation: Es werden Neuerungen initiiert, dann werden die Träger der Neuerungen allein gelassen. Es wird auf den Idealismus oder auch gelegentlich auf den Ehrgeiz spekuliert. Wo bleibt die Freigabe aus der Abhängigkeit von der Schulverwaltung? Wo bleibt die nachdrückliche Förderung von Kontaktstudien? — Die Lösung des konkreten Falls aus wissenschaftlicher Sicht erfordert, die vielfältigen wissenschaftlichen Aspekte zu integrieren. Das ist eine Aufgabe, die zur Zeit die Hochschule nicht einmal in den Ansätzen leistet!

### 3. Die Auswirkungen der 2. Phase auf den jungen Lehrer

Der Respekt vor der Schulverwaltung und das Gespenst der 2. Staatsprüfung können den jungen Lehrer verleiten, sich an das System der 2. Phase und der Schule anzupassen. Damit aber würde die im Studium geweckte theoretische Grundhaltung überlagert oder gar abgelöst von einer praktizistischen, engen Berufsauffassung. Dann aber wirkt das wissenschaftliche Studium nicht mehr auf die Lösung der Berufsprobleme, sondern nur noch auf die Stärkung des Standesbewußtseins.

### 4. Die Rückwirkungen der 2. Phase auf die Hochschule

In wachsendem Maße gewinnt die 2. Phase eine Alibifunktion für die Hochschule: Da die 2. Phase die Aufgabe der berufspraktischen Ausbildung hat, braucht sich die Hochschule nicht mehr um diese Aufgabe zu kümmern. Sie kann der reinen Wissenschaftlichkeit leben; es gibt keinen unmittelbaren Anstoß, Schule und Unterricht als Forschungsgegenstand zu begreifen. Damit verliert die Theorie die Realitätskontrolle und wird weithin zur Unwirksamkeit verdammt.

Vom Aspekt des Verhältnisses von Theorie und Praxis ist der augenblickliche Zustand der Lehrerausbildung unbefriedigend: *Theorie und Praxis werden inhaltlich, institutionell und personell voneinander getrennt.*

Ähnlich wie bei der Ausbildung der Juristen und Mediziner<sup>15)</sup> wächst die Einsicht, daß die nötige Wechselwirkung von Theorie und Praxis nur durch eine *einphasige Lehrerausbildung*, d. h. durch die *Integration der schulpraktischen Ausbildung in das Studium*, gesichert werden kann<sup>16)</sup>. Die Theorie erhält den Anstoß zur Auseinandersetzung mit der Praxis und die Möglichkeit der Einwirkung und Veränderung der Praxis.

## VI

Zu den bisherigen Elementen des Studiums künftiger Lehrer aller Schulstufen, erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Studien und fachwissenschaftliche und fachdidaktische Studien, tritt *mit gleichem Gewicht und als Integrationsfeld* der anderen Elemente der *schulpraktische Studiengang*. Damit wird ein Element, das früher in der Ausbildung der Volksschullehrer einen hervorragenden Platz hatte, wieder aufgenommen, allerdings mit dem Ziel, es auf das gleiche wissenschaftliche Niveau zu heben wie die anderen Elemente des Studiums. Um aber jede Abwertung, jede Abseitsentwicklung von Anfang an abzuwehren, ist der schulpraktische Studiengang *integraler Bestandteil des Studiums*, das heißt: er wird nicht eingeschoben (wie beim „klinischen Semester“) und nicht angehängt (wie bei der 2. Phase), sondern in das Studium *mit wechselnden Intentionen* eingebaut. Integral heißt: Parallel zum Studiengang, Theorie und Praxis integrieren, Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaft und Fachdidaktik in den Reflexions- und Handlungszusammenhang integrieren. Die Kernfrage lautet: Wie kann ein theoretisches Bewußtsein entwickelt werden, das das pädagogische Verhalten in der Schule und im Unterricht weitgehend bestimmt? — Zunächst muß negativ geantwortet werden: Die umfassenden Theorien (z. B. Theorie der Schule, Modelle der Didaktik, Probleme der Unterrichtsmethoden, Lernpsychologie etc.) sind zu allgemein, als daß es dem künftigen Lehrer *allein* gelingt, sie im Verhalten wirksam werden zu lassen. Das Problem läßt sich aber auch nicht so lösen, daß neben dem eigentlichen Studium der Student veranlaßt wird, bereits im ersten, zweiten oder dritten Semester zu unterrichten. Hier wird wieder mit dem „geborenen Erzieher“ oder mit einer „Instinktpädagogik“ gerechnet.

Demgegenüber muß es im schulpraktischen Studiengang gelingen, das Lehrerverhalten systematisch aufzubauen: Auszugehen ist von einer Analyse der Faktoren des Unterrichts; sie sind isoliert ins Bewußtsein zu rücken und in ihrem Wirkungszusammenhang aufzuhellen. Die Kernfrage lautet: Wie kann der Student von der theoretischen Einsicht zu einem begründeten Handeln geführt werden? Grundlage ist die genaue Kenntnis der Struktur des Unterrichts. Auf diesem Hintergrund muß der Student zu Teilaufgaben des Unterrichts aufsteigend von Kleingruppen bis zur Großgruppe geführt werden; erst am Ende der Ausbildung steht die Gestaltung einer Unterrichtseinheit. Dabei muß deutlich gesehen werden, daß das Training des Lehrverhaltens im Aufbau eines theoretisch gesteuerten Unterrichts nur eine Teilfunktion haben kann, denn *„alles Üben hat es abgesehen auf ein Automatisieren sonst bewußt verlaufender Vollzüge. Wenn aber an einem Ort in keinem Falle eine Automatisierung geduldet werden darf, dann bei der Konstituierung eines theoretischen Aktionszentrums. Die theoretische Grundhaltung besteht ja weitgehend eben darin, daß neue Aufgaben immer wieder mit neuen Mitteln gelöst werden. Da ist die wesentliche Leistung aller theoretischen Steuerung“*<sup>17)</sup>. Das heißt m. E.: vorrangig ist die rationale Durchdringung der einzelnen Bezüge des Unterrichts und die Synthese in Planung und Durchführung. Das Üben ist auf die Teilaufgaben zu beschränken, die übbar sind, wie z. B. die Leitung einer Diskussion, das Diktieren eines Textes, das Erzählen, der Tafelanschrieb u. a. Das Einschließen der theoretischen Einsichten und Kenntnisse in der konkreten Situation muß im Vollzug gelernt werden.

Aus dem Gesagten wird deutlich, daß sich die Beziehungen zwischen Theorie und

Praxis im Studium aufsteigend ändern: sie sind zunächst einführend, dann analysierend, dann experimentierend, schließlich forschend und ausübend<sup>18)</sup>. Inhaltlich bezieht sich der schulpraktische Studiengang nicht nur auf die Hinführung zum Unterrichten, sondern in gleicher Weise auf das pädagogische Feld Schule (z. B. Institutionsanalysen) und auf die Lehrerrolle, damit in der Ausbildung die fünf von der Bildungskommission genannten Aufgaben behandelt werden; hier ist zu verweisen auf den nachfolgenden Beitrag von G.-H. FISCHER.

## VII

Die Gestaltung des schulpraktischen Studienganges erfordert neue institutionelle Regelungen, die in ihrer Vielgestaltigkeit jeweils unterschiedlich in den einzelnen Semestern und mit unterschiedlichen Intentionen zur Wirkung kommen. Mittlerweile hat sich die Einsicht durchgesetzt, daß ein „Didaktisches Zentrum“, das die organisatorische Zentrale für die Kooperation der beteiligten Wissenschaften für Lehre und für die Verbindung mit Praxis darstellt<sup>19)</sup>, notwendig ist. Kooperation darf nicht vom guten Willen der Beteiligten abhängen, sondern muß institutionell abgesichert werden.

Die Beziehungen zur Praxis werden durch verschiedene Einrichtungen abgesichert:

- a) Die *Unterrichtsmitschau* trägt im wesentlichen zur Analyse und zur Einübung in empirische Methoden der Unterrichtsbeobachtung bei.
- b) Die mit der Hochschule institutionell und personell verbundene *Universitätsschule*<sup>20)</sup> ermöglicht Analysen, unterrichtliche Teilaufträge und Experimente.
- c) Die *Ausbildungsschulen* im Umkreis von ca. 10 km sichern die einführenden Veranstaltungen und Analysen in verschiedener Hinsicht.
- d) Die *Praktikumsschulen* im Praktikumsbezirk jeder Hochschule sichern den Realitätsbezug zur Schule und die Durchführung längerer Praktika.
- e) Verbindungen zu *Schulversuchen* durch wissenschaftliche Beratung und Projektgruppen führen in die Probleme von Innovationen ein.

Die Befürchtung, daß mit der „Universitätsschule“ nur mit anderem Namen die alte Seminarschule wieder zum Leben erweckt wird, trifft nicht zu. Sie steht für Forschung und Lehre zur Verfügung, nicht aber für eine Meisterlehre. Die Lehrer an dieser neuen Einrichtung sind gleichzeitig Studienleiter an der Hochschule und nach eigener Wahl einem Fachbereich zugeordnet, so daß Aussicht besteht, daß die Beziehungen zur Praxis verwissenschaftlicht werden. Die Ausstattung der Schule soll möglichst optimal sein, um auf das „Schulehalten“ von morgen vorzubereiten. Hier sollen Maßstäbe gesetzt und nicht nur diskutiert werden, wie es besser sein könnte. Durch die Verbindung mit den Ausbildungs- und Praktikumsschulen ist die Beachtung der gegenwärtigen reformbedürftigen Praxis hinreichend gesichert.

## VIII

Die Schwierigkeiten, die sich einer Realisierung entgegenstellen, sind nicht zu übersehen. Der Vorteil, Theorie und Praxis im Studiengang zu integrieren, bringt den Nachteil

eines längeren Studiums, höhere Personal- und Sachkosten und eine Fülle von Organisationsaufgaben. Die schwerste Belastung liegt in den hohen Studentenzahlen; deshalb sind die verschiedenen institutionellen Regelungen nötig. Die Hochschule kann *am Ort* nur bis zur Forschung und zu Experimenten führen; der Unterricht in experimenteller Haltung über mehrere Unterrichtseinheiten erfolgt an den Praktikumschulen, die durch die Hochschule betreut werden. Hier zeigt sich eine Parallele zur Ausbildung der Ärzte, wie der Beitrag von H. KUNI zeigt.

Außerdem kann man mit Recht einwenden, daß die Hochschule, wie sie sich jetzt darstellt, auf die Übernahme dieser Aufgaben des schulpraktischen Studienganges nicht vorbereitet ist. Das ist sicher richtig, aber m. E. kein Gegenargument. Um so schneller muß begonnen werden, wenigstens mit Versuchen, damit ein Prozeß in Gang gesetzt wird, der die personelle Struktur der Hochschule insoweit ändert, daß eine genügend große Zahl von Lehrkräften eingestellt wird, die sich wissenschaftlich ausgewiesen haben und an einer Integration von Theorie und Praxis interessiert sind.

Keineswegs handelt es sich hier um ein Patentrezept; Lehrerausbildung ist so schwierig, daß jeweils unterschiedliche Lösungsmodelle denkbar sind. Aus der Geschichte der Lehrerausbildung, aus einem modernen Verständnis des Verhältnisses von Theorie und Praxis, aus den Nöten des Schulalltags scheint mir der Weg zu einer einphasigen Lehrerausbildung zwingend. Die sich neu stellenden Probleme erscheinen auf Dauer lösbar.

### Anmerkungen

- 1 Vgl. dazu vor allem: K. BETZEN/K. E. NIPKOW (Hrsg.): *Der Lehrer in Schule und Gesellschaft*, München 1971; Klaus W. Döring: *Lehrerverhalten und Lehrerberuf, Zur Professionalisierung erzieherischen Verhaltens*, Weinheim 1970.
- 2 Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1970, S. 217 ff.
- 3 Dazu sehr instruktiv: Der schlechte Schüler im Urteil des Lehrers, in: Elfriede Höhn: *Der schlechte Schüler*, München 1967, S. 47 ff.
- 4 Vgl.: KLAUS MOLLENHAUER/C. WOLFGANG MÜLLER: „Führung“ und „Beratung“ in pädagogischer Sicht, Heidelberg 1965.
- 5 KLAUS W. DÖRING, a. a. O., S. 9.
- 6 Vgl. KLAUS MOLLENHAUER: *Wissenschaft und Praxis*, in: ders.: *Erziehung und Emanzipation*, München 1968, S. 36 ff.
- 7 W. KLAFFKI, G. M. RÜCKRIEM u. a.: *Funkkolleg Erziehungswissenschaft*, Band 3, Frankfurt 1971, S. 264; vgl. auch den Beitrag von G. Rückriem in diesem Band, S. 109 ff.
- 8 KLAUS MOLLENHAUER: *Erziehung und Emanzipation*, a. a. O., S. 42.
- 9 KLAUS MOLLENHAUER: *Erziehung und Emanzipation*, a. a. O., S. 46.
- 10 HEINRICH ROTH: *Pädagogische Anthropologie*, Band II, *Entwicklung und Erziehung*, Hannover 1971, S. 65.
- 11 Siehe: ILSE DAHMER: *Theorie und Praxis*, in: I. DAHMER/W. KLAFFKI (Hrsg.): *Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche — Erich Weniger*, Weinheim 1968, S. 35 bis 80; W. KLAFFKI, G. M. RÜCKRIEM u. a.: *Funkkolleg Erziehungswissenschaft*, Band 3, a. a. O., S. 173—223.
- 12 W. KLAFFKI, G. M. RÜCKRIEM u. a.: *Funkkolleg Erziehungswissenschaft*, Band 3, a. a. O., S. 184 ff., S. 203 ff.
- 13 G. M. RÜCKRIEM: *Das Verhältnis von Theorie und Praxis im weiteren Sinne*, in: *Funkkolleg Erziehungswissenschaft*, Band 3, a. a. O., S. 203.
- 14 Vgl. dazu: HANS-KARL BECKMANN: *Lehrerseminar-Akademie-Hochschule, Das Verhältnis von Theorie und Praxis in drei Epochen der Volksschullehrerausbildung*, Weinheim 1968.



- 15 Vgl. Die Beiträge von E. KNITTEL und H. KUNI in diesem Band, S. 97 ff., S. 105 ff.
- 16 Vgl. den folgenden Beitrag von G.-H. FISCHER: Praxis im Rahmen des Studiums und der Berufseinführung; G.-H. FISCHER hat die entsprechende Literatur aufgearbeitet und ein Modell entwickelt.
- 17 PAUL HEIMANN: Pädagogische Theorie und „Praktikum“, in: Pädagogik, Berlin/Leipzig, 3. Jg. 1948, S. 307 f.
- 18 Unter der Leitung der beiden Schulpädagogen (H.-K. BECKMANN und G. PÖPPEL) wurde ein „schulpraktischer Studiengang“ bis zum Praktikum nach dem 3. Sem. in den letzten 6 Semestern entwickelt und erprobt. Konstitutiv dafür sind folgende Bedingungen:  
Wechsel zwischen Hospitationen und theoretischer Arbeit in der Hochschule,  
Einsatz von „Hilfslehrkräften“ (vorwiegend Hauptseminarleiter der 2. Phase!), die die Gruppen begleiten,  
Wechsel zwischen Plenarsitzungen und Gruppenarbeit in der Hochschule.  
Die Veranstaltungen bauen sich wie folgt auf:
  1. Semester: Theorie und Praxis päd. Institutionen (einführend, Analyse versch. Institut. vom Kindergarten bis zum Gymnasium)
  2. Semester: Struktur des Unterrichts (analysierend, Teilmomente des Unterrichts, erste theoretische Grundlagen, Einführung in empirische Methoden der Unterrichtsbeobachtung)
  3. Semester: Theorie und Formen der Unterrichtsvorbereitung (experimentell, Einführung in Modelle der Unterrichtsvorbereitung, Erprobung in Gruppen in Parallelklassen nach den Wahlfächern).Blockpraktikum: 4 Aufgaben:  
Analyse der Schule als Institution, Hospitationen (Altersstufen, Wahlfach), 1 Beobachtungsaufgabe. Unterrichtl. Teilaufträge und eigener Unterricht bis höchstens 12 Wochenstunden in den letzten beiden Wochen des 6wöchigen Praktikums.  
In der Diskussion ist zur Zeit, wie Einsichten und Modelle für das weitere Studium im Rahmen des Wahlfachpraktikums nutzbar gemacht werden können.
- 19 Vgl. den Beitrag von F. ROTH in diesem Band: Ein Zentrum für Lehrerbildung und Hochschuldidaktik, S. 187 ff.
- 20 Vgl. dazu: HANS-KARL BECKMANN: Modell einer Universitätsschule, Grenzen des Praktikums im Aufbau eines von kritischer und instrumentaler Theorie gesteuerten Lehrerverhaltens, in: Westermann Pädagogische Beiträge, Heft 8, 1970, S. 381 ff.